

OS TERRITÓRIOS ESCOLARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE A PARTIR DOS SUBPROJETOS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE GEOGRAFIA DA USP

Eduardo Donizeti Giroto [\[1\]](#)

Paula Cristiane Strina Juliasz [\[2\]](#)

RESUMO

Diante do contexto de distanciamento social adotado como forma de contenção da pandemia da COVID 19, buscamos propor ações de formação docente no PIBID e no PRP que amenizassem a não-presença na escola, uma vez que a consideramos como essencial nos processos de formação de professores de Geografia. Desse modo, o presente texto visa discutir as ações desenvolvidas pelos subprojetos PIBID e PRP de Geografia entre outubro de 2020 e setembro de 2021. As ações partiram de dois pressupostos: a necessidade de entendimento dos territórios escolares e seus sujeitos e do entendimento dos saberes docentes como contextuais. Participaram das atividades docentes da escola básica, da universidade, bem como bolsistas de iniciação à docência atuantes em seis unidades escolares localizadas na cidade de São Paulo. Com o desenvolvimento das atividades foi possível perceber a importância da leitura e entendimento do contexto escolar, compreendido como expressão da produção social do território, tanto à construção de saberes teórico-práticos necessários à docência, quanto para a problematização e criação de ações didático-pedagógicas para o ensino de geografia.

Palavras-chave: Territórios Escolares, Ensino de Geografia, Formação de Professores.

Introdução

No campo das pesquisas em Educação e nas atividades didáticas, é sabido que há diferentes desafios intrínsecos à prática docente e todas as variáveis que perpassam as relações da educação com a política, entre os sujeitos, as questões curriculares. Porém, no momento atual, estas questões se dão nos obstáculos engendrados pelo contexto da crise sanitária e social da pandemia da COVID-19.

No âmbito da formação de professores, o desenvolvimento de programas como o de iniciação à docência (PIBID e Residência Pedagógica), o principal desafio se assentou na necessidade de articulações de processos de diálogo entre a universidade, a escola e os seus sujeitos, considerando o impedimento, em decorrência do isolamento social, do desenvolvimento das atividades presenciais nestes dois espaços.

O problema imposto à realização destes programas corresponde a natureza deste tipo de processo formativo, o qual tem como pressuposto de que a formação docente deve dialogar com os territórios escolares e os seus sujeitos, uma vez que uma parcela importante dos conhecimentos teórico-práticos necessários à docência é construída contextualmente. Desse

modo, buscamos elaborar estratégias de mediação formativa que possibilitassem aos futuros docentes a compreensão, mesmo de maneira remota, destes territórios, de seus limites e possibilidades no processo educativo. Cabe ressaltar que ambos os programas têm como princípio constitutivo a concepção de que a formação docente (inicial e continuada) ocorre no diálogo entre sujeito, contextos, saberes e práticas, sendo a inserção no ambiente profissional de modo contínuo e contextualizado através da parceria com professores da Educação Básica, que participam dos programas como professores supervisores, uma das condições imprescindíveis para a realização de tal princípio.

É neste contexto que este artigo tem como principal objetivo analisar os resultados dos processos de formação inicial desenvolvidos nos subprojetos PIBID e Residência Pedagógica de Geografia da Universidade de São Paulo, discutindo a importância da mediação dos territórios escolares neles. Para tanto, partimos de dois principais pressupostos. O primeiro deles se refere ao entendimento da pluralidade dos saberes docentes, conforme aponta Tardif (2008). Esta pluralidade se expressa na compreensão das diferentes fontes, contextos, processos e sujeitos que precisam ser levados em consideração nos processos de formação inicial docente. O segundo diz respeito a compreensão dos territórios escolares como mediações fundamentais para a formação e a ação docente, sendo, inclusive, necessário uma redefinição conceitual de território, o que será feito, neste trabalho, a partir das contribuições teórico-metodológica da geografia, em sua perspectiva crítica.

Metodologia

A partir destes dois pressupostos, iniciamos as atividades, de maneira remota. Os subprojetos foram desenvolvidos em 6 escolas públicas localizadas na cidade de São Paulo, sendo três unidades pertencentes à Secretaria Municipal de Educação e 3 unidades vinculadas à Secretaria Estadual de Educação. As escolas se localizam em territórios distintos da cidade de São Paulo, sendo 1 delas na região central e as outras 5 em áreas periféricas.

Para a composição dos programas, 60 bolsistas (30 do PIBID e 30 do Residência Pedagógica), 6 docentes supervisores nas escolas de educação básica (3 do PIBID e 3 do Residência Pedagógica) e dois docentes orientadores na universidade (1 do PIBID e 1 do Residência Pedagógica), participam na articulação entre universidade e escola, envolvendo formação inicial e continuada. Para o desenvolvimento dos subprojetos, cada escola tem 10 estudantes da universidade, sob a supervisão de um docente da Educação Básica e a coordenação de um professor da universidade.

Desta forma, dentre as propostas de atividades, os bolsistas elaboraram planos de trabalhos, considerando o contexto da pandemia e a especificidade de cada uma das escolas. Neste processo de elaboração dos planos de trabalho, a mediação dos territórios escolares tornou-se fundamental para uma compreensão das relações estabelecidas no ambiente escolar. Constitui-se leituras e estudos sobre o conceito de território e seus possíveis desdobramentos para a compreensão dos processos educativos.

Assim, a metodologia de trabalho de ambiência, diálogo e ação tem como centralidade o estudo na formação docente. Realizou-se seminários, conduzidos pelos supervisores da escola básica, com o intuito de apresentar cada um dos territórios escolares, seus limites e possibilidades, bem como para problematizar os efeitos da pandemia sobre os sujeitos e a educação. Além disso, com a retomada gradual das atividades nas escolas e a vacinação, os estudos do meio com os bolsistas, com o intuito de conhecer os territórios escolares, tornaram-se mais viáveis, contribuindo para a elaboração e desenvolvimento dos planos de trabalho com foco nos processos de ensino-aprendizagem em geografia. .

Resultados e discussão

A assunção dos pressupostos mencionados anteriormente implica em repensar a relação entre universidade e escola na formação de professores. De maneira ainda recorrente, esta relação é pensada de forma hierarquizada, com o privilegiamento dos conhecimentos produzidos na Universidade em detrimento daqueles constituídos no contexto da prática profissional na escola.

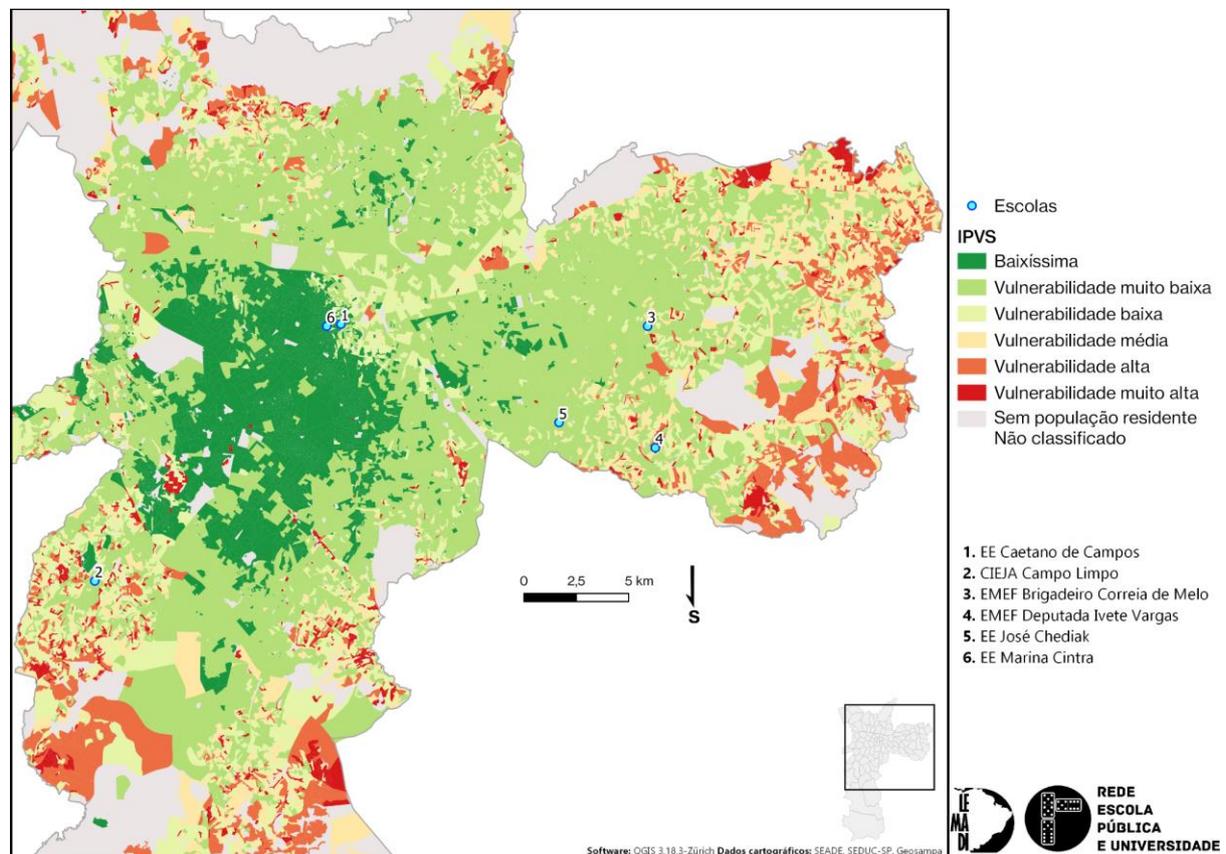
Repensar essa relação é problematizar a formação de professores conforme um modelo técnico especialista, cuja raiz está na racionalidade técnica em dominar os conteúdos da área específica e conteúdos psicopedagógicos. Embora estes sejam essenciais na formação do professor, compreendemos que outros conhecimentos sejam fundantes na formação para além da técnica. Eis o outro pressuposto no qual assentamos esta investigação, o entendimento de que os territórios escolares constituem mediação fundamental para o desenvolvimento de processos de formação inicial docente contextualizada.

Reconhecer os territórios escolares como fundamentais no desenvolvimento dos processos didáticos para o ensino de geografia é, como dissemos, um dos pressupostos que norteiam os subprojetos PIBID e PRP de Geografia da USP. Tal pressuposto, inclusive, está na base da escolha das unidades escolares participantes do projeto. No processo de escolha, consideramos tanto a diversidade de redes (estadual e municipal), mas principalmente os

diferentes contextos territoriais das quais as unidades escolares fazem parte. Em nossa perspectiva, tal diversidade é também essencial para propiciar aos futuros docentes a vivência de diferentes contextos profissionais.

Dessa forma, como dissemos, participam do projeto unidades escolares em diferentes territórios da cidade de São Paulo, como podemos observar no mapa 1.

Mapa 1: Localização das escola participantes do Programa em relação ao Índice Paulista de Vulnerabilidade Social



Como podemos observar, considerando a distribuição das unidades escolares a partir do mapa do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, trata-se de territórios diversos e desiguais, sendo essa, de modo geral, uma das expressões da dinâmica do modo de produção capitalista, do qual a escola é também parte constituinte. Se, de um lado, estas desigualdades se configuram em importantes desafios no processo educativo, a diversidade dos territórios escolares podem contribuir na formação inicial e continuada de professores.

Desse modo, diante da impossibilidade da presença física nas unidades escolares e nos seus territórios, propusemos aos estudantes do PIBID e do PRP um conjunto de estudos sobre os territórios escolares e seus possíveis desdobramentos didático pedagógicos. Para tanto, partimos de Silveira (2011) que apresenta o conceito de território da seguinte maneira:

buscamos apreender a constituição do território, a partir dos seus usos, do seu movimento conjunto e do de suas partes, reconhecendo as respectivas complementaridades. Daí falarmos em divisão territorial do trabalho, circuitos espaciais de produção e círculos de cooperação, que permitem, ao mesmo tempo, pensar o território como ator e não apenas como palco, isto é, o território no seu papel ativo (p. 156)

Trata-se de entender a dimensão social do território, como produto, meio e condição das relações sociais. Com isso, o olhar que construímos sobre os territórios escolares busca analisar os seus processos formativos, a sua localização relativa no que concerne a produção da metrópole paulista, com ênfase no papel que os diferentes sujeitos desempenharam nesse processo. As escolas deixaram, desse modo, de serem pensadas apenas como localizações em uma dada área, mas como resultantes do processo mais amplo de produção social do território. Isso significa superar uma compreensão do mesmo como palco ou pano de fundo para a ocorrência dos fenômenos. Enquanto expressão do ser social e condição de sua própria existência, os territórios precisam ser analisados a partir das dinâmicas que estão na base de sua constituição, bem como pelos usos atuais deles. As disputas pelos usos dos territórios são também reveladores das relações de poder que ajudam a compreendê-los. Pensar as escolas como territórios é, desse modo, reconhecê-las também como expressão das relações sociais, inclusive considerando a multiescalaridade delas, reafirmando suas condições de dinamicidade.

Propusemos, desse modo, a leitura do texto de Silveira (2011) à todos os bolsistas com o intuito de nos apropriarmos, coletivamente, da compreensão de território expresso pela autora e seus possíveis desdobramentos para as ações que seriam desenvolvidas nas unidades escolares, a princípio, de maneira remota. Cabe ressaltar que, de início, os estudantes tiveram certa resistência à leitura do texto, alegando se tratar de um texto “acadêmico demais” e, portanto, distante da realidade escolar. Nos argumentos utilizados por muitos deles, prevalecia uma ideia de separação entre teoria e prática, com ênfase na ideia de uma certa superioridade da última em relação à primeira. Em nossa perspectiva, esta resistência é reveladora da forma como a relação entre os conhecimentos produzidos na escola e na universidade é pensada, de maneira hegemônica, nos processos de formação de professores, revelando a lógica denominada por Tardif (2010) de aplicacionista. Segundo o autor,

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que

esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2010, p. 270).

Com o intuito de evitar que a proposição de leitura do texto de Silveira (2011), bem como a problematização do conceito de território e seu desdobramento sobre a ideia de território escolar pudesse reafirmar esta lógica aplicacionista que dicotomiza saberes e processos, acatamos a sugestão dos estudantes e supervisores de que a discussão do texto fosse mediada pela apresentação das diferentes unidades escolares. Nas apresentações organizadas pelos supervisores dos programas em cada escola, os bolsistas puderam ter primeiras aproximações, mesmo que de modo virtual, com os contextos nos quais iriam desenvolver seus processos formativos. Cabe ressaltar que nestas apresentações, os supervisores problematizaram também a forma como compreendem os territórios escolares em que atuam na construção de mediações didático pedagógicas para o ensino de geografia, ressaltando as inúmeras possibilidades que este diálogo pode trazer para problematizar os conteúdos curriculares desta disciplina.

Durante a apresentação dos supervisores, os bolsistas puderam compreender as similitudes e singularidades de cada unidade escolar, bem como entender a intrínseca relação entre escola e território. Além disso, se apropriaram, de forma mais orgânica, de algum dos conceitos discutidos por Silveira (2011), tais como território usado, verticalidades, horizontalidades, entre outros. Tomando o território como produção social, foi possível discutir quais são os sujeitos destes territórios e como a pandemia da Covid 19 produziu efeitos espacialmente desiguais sobre eles. Sobre este último ponto, destaca-se também o entendimento das múltiplas funções que a escola cumpre nos diferentes territórios, evidenciando sua dimensão de acolhimento e proteção social no contexto da COVID.

Além disso, com as apresentações dos supervisores e a leitura do texto, foi possível reforçar o outro pressuposto que conduziu as ações nos programas acerca da contextualização dos saberes docentes. Como aponta Tardif (2010), o contexto da ação, representado, de maneira geral, pela dinâmica escolar é fundamental para que os docentes mobilizem saberes, conteúdos, práticas, colocando em movimento a partir daquilo que o autor denominou de saber experiencial. Para ele,

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

Ao apresentarem suas experiências em cada uma das unidades escolares, construindo um olhar crítico sobre os limites e possibilidades diante de contextos bem circunscritos, os supervisores possibilitaram, aos bolsistas, o entendimento de como se constituem os saberes necessários à docência, explicitando suas diferentes fontes, sujeitos e processos. Desse modo, tais apresentações contribuíram, mesmo que de forma parcial, para suprir a ausência do contato direto com a realidade escolar e serviram de importante preparação para uma possível retomada das atividades presenciais. Cabe ressaltar que, ainda no contexto remoto, os bolsistas desenvolveram um conjunto de atividades (acompanhamento de aulas virtuais, plantões de dúvida, produção de materiais didáticos, organização de eventos etc.) nas quais puderam mobilizar os conhecimentos produzidos a partir da leitura e das apresentações dos supervisores.

Após estas discussões e como a melhora das condições epidemiológicas, os bolsistas iniciaram o processo de ida às unidades escolares, partindo do pressuposto de que o entendimento da relação entre escola, território e seus sujeitos se estabeleceu como condição fundamental para propor, problematizar e criar processos de ensino-aprendizagem em geografia. Com isso, os estudantes passaram a propor um conjunto de atividades, tanto no PRP, como no PIBID, que tinham como base as discussões sobre os territórios escolares construídos previamente.

No caso do PIBID, uma das atividades desenvolvidas foi a análise crítica dos materiais didáticos propostos pelo Centro de Mídias da Rede Estadual de Educação de São Paulo (CMSP). Essa atividade foi realizada pelos bolsistas que têm acompanhado a E.E. José Chediak. O centro se destacou como o principal portal de mediação das atividades didáticas na rede estadual durante o contexto da pandemia, transmitindo videoaulas e conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo paulista. De maneira geral, é possível afirmar que o CMSP passou a cumprir a função dos materiais apostilados da rede estadual instituídos desde 2008 e que buscam criar uma dinâmica geral das aulas na referida rede.

Na análise proposta pelos bolsistas do PIBID, buscou-se compreender se os temas e conteúdos apresentados para a disciplina de geografia dialogavam com os territórios escolares. A análise teve como objetivo compreender as principais fragilidades conceituais e os problemas referente ao papel do professor frente ao material e aula realizada por outro e que não se encontra inserida no planejamento. Desta forma, partiu-se da concepção crítica de aula, como território a ser criado pelas relações estabelecidas pelos sujeitos que vivem seus processos formativos, o professor e o aluno. A partir disso, essa concepção nos afasta de uma compreensão da aula como produto externo que deve ser consumida e reproduzida quantas vezes for necessária. Como ponto de partida, professor supervisor e bolsistas tomaram a

compreensão da paisagem como a categoria de análise de Geografia e realizaram a análise das aulas do sexto ano do Ensino Fundamental. A metodologia de análise foi qualitativa, considerando os elementos do ensino – aula, currículo, atividade-avaliação e a formação do ser social - e os conteúdos de Geografia. Levou-se em consideração os critérios: domínio conceitual e capacidade de relacionar o conteúdo com o território dos estudantes. Os bolsistas e o professor delimitaram esses aspectos, pois compreenderam que a paisagem no ensino de Geografia se manifesta como um recurso metodológico que auxilia na construção de conceitos, articulando com as categorias lugar e território. A partir dessa análise, este grupo elaborou uma sequência didática com o objetivo de abordar elementos que não foram observados na aula do CMSP, tornando possível discutir e desenvolver a aula articulada ao território dos estudantes, potencializando assim suas capacidades de compreender a paisagem e suas intensas transformações ao longo do tempo.

Em outra atividade, realizada no CIEJA Campo Limpo, os bolsistas e a professora supervisora desenvolveram o “mapa do pertencimento” com os estudantes da escola. A partir da compreensão da relação que os alunos estabelecem com a escola como ponto central no território, foi proposta uma atividade sobre os territórios usados pelos estudantes por meio de mapas de pertencimento. Para construção da atividade, foi fundamental o estudo do projeto político pedagógico da escola e o acompanhamento dos planejamentos, elementos que mais uma vez corroboram para importância da inserção no espaço escolar em parceria com a professora.

No caso do PRP, uma das atividades desenvolvidas propôs uma inversão da relação entre os bolsistas e a escola. Como é de praxe, são os bolsistas que vão até a escola. Mas, diante da situação da pandemia, foi proposto que a escola fosse até os bolsistas. Com isso, no projeto “O Brigadeiro vai ao Residência”, professores, funcionários, alunos, gestores da EMEF Brigadeiro Correia de Melo participaram de rodas virtuais de conversa com os bolsistas do PRP com o intuito de apresentar a unidade escolar em suas mais diferentes dimensões. Com isso, os bolsistas puderam entender melhor os contextos da prática profissional, aproximando-se dos inúmeros desafios que marcam o cotidiano escolar.

Em outra atividade, na EMEF Deputada Ivete Vargas, a partir do entendimento do território escolar e dos seus sujeitos, os bolsistas buscaram compreender qual poderia ser a ação mais significativa que eles poderiam desenvolver no programa no contexto da pandemia. Para isso, analisaram as desigualdades socioespaciais presentes no distrito do Sapopemba, onde se localiza a escola, as vulnerabilidades dos estudantes e os efeitos destes dois aspectos sobre o direito à educação, pensando, neste caso, a partir das condições de acesso ao ensino remoto. Os

bolsistas puderam perceber como as desigualdades territoriais se refletem em desigualdades educacionais e a necessidade de que docentes, funcionários e gestores compreenderem tais desigualdades como intuito de enfrentá-las. Diante da dificuldade de acesso dos estudantes ao ensino remoto, os bolsistas propuseram um material didático, no formato de apostila, para o ensino de geografia. O material foi produzido a partir do diálogo com o território escolar, tendo a escola como centro desta problemática.

Desse modo, é possível perceber pelos exemplos de ações desenvolvidas nos dois subprojetos que, apesar da distância virtual da escola ocasionada pela pandemia, foi possível reafirmar a importância dos territórios escolares na mediação da formação docente. Tal afirmação não se deu apenas de forma burocrática, mas se expressou na maneira como os bolsistas discutiram e problematizaram diferentes temas e questões atinentes ao trabalho docente. Com isso, foi possível minimizar as perdas da falta de presença física na escola, produzindo ações significativas seja para minimizar os impactos das desigualdades sobre os processos de ensino-aprendizagem, seja para reafirmar a importância da escola na formação de professores.

O espaço escolar torna-se território por meio do trabalho educativo consciente do professor que, por sua vez, realiza-se no processo de humanização (FREIRE, 1987), compreendendo o sujeito nas condições concretas e na sua incompletude, uma vez que sua realização de ser ocorre quando os outros também o são. Quanto mais conhecer as condições concretas e objetivas de existência mais poderá refletir sobre a transformação e emancipação. Conhecer as condições concretas da realização do fazer-se professor tornou-se fundamental para problematizar tais condições e desocultar formas perversas de coisificação do ser e alienação do trabalho docente, no contexto do ensino remoto.

Considerações finais

No decorrer das atividades, inúmeras dificuldades também apareceram, apontando os limites do desenvolvimento dos dois projetos de maneira online. A primeira delas diz respeito à dificuldade de acesso às reuniões pelos bolsistas, seja pela falta de equipamentos, seja pela qualidade do acesso à internet. Com isso, a maior parte das reuniões não pode contar com a totalidade dos bolsistas, prejudicando a comunicação e o diálogo formativo proposto. Além disso, o cansaço à tela depois de mais de um ano e meio de pandemia resultou em dificuldades de comunicação e conflitos que, presencialmente, teriam sido melhor resolvidos. Por fim, o impedimento de ida às unidades escolares na maior parte do projeto em decorrências da adoção

das medidas necessárias de combate à pandemia resultaram na quebra de expectativas da maior parte dos estudantes e consequente desmotivação para o desenvolvimento das atividades online. Soma-se a tudo isso o atraso de mais de dois meses do pagamento das bolsas que agravou a situação de vulnerabilidade social de muitos estudantes, dificultando ainda mais a motivação dos bolsistas para o desenvolvimento dos projetos.

No entanto, mesmo diante destas dificuldades, as ações desenvolvidas reconhecendo os territórios escolares e seus sujeitos contribuíram para a continuidade da discussão sobre a importância da docência, da educação e da escola em contextos de acirramento da vulnerabilidade social. O sentimento de incompletude que marcou a maior parte das reuniões do projeto durante este tempo da pandemia é um dos reveladores da ausência-presença da escola e da sua condição insubstituível nos processos de formação de professores. Criados com o intuito de construir uma outra lógica de formação docente, para além do aplicacionismo do qual trata Tardif (2008), o PIBID e o PRP têm construído as bases para reafirmarmos a necessidade da relação horizontal entre escola e universidade na formação de professores, reconhecendo que nos formamos em contexto, mobilizando diferentes saberes teórico-práticos, em um contínuo processo de ação-reflexão-ação. Assim, se a pandemia nos trouxe a interdição da ida às escolas, também explicitou, de forma ainda mais evidente, que é lá, nos diferentes territórios escolares, que nos constituímos como docentes, sendo estes um dos aprendizados fundamentais para mobilizarmos no mundo pós-pandemia, no qual a escola, a educação e a docência serão ainda mais necessários.

Referências

FREIRE, P. Papel da Educação na humanização. **Seleção de Textos AGB**. São Paulo. n. 17. 1987, p. 01 – 13.

SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século 21 - a história de um livro. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, 2011. pp.151-163.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

[1] Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, egiroto@usp.br.

[2] Professora Doutora do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, paulacsj@usp.br.